

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra výtvarné výchovy



Projektová výuka výtvarné výchovy s mentálně
postiženými – téma „Já“

Art education for mentally disabled pupils
– project „Myself“

Bakalářská práce

Martina Vrabcová
Vychovatelství
Kombinované studium

Vedoucí práce: Mgr. Linda Arbanová, Ph.D.

PRAHA 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Lindy Arbanové, Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 30.3. 2012

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Tímto děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Lindě Arbanové, Ph.D. za podnětnou a cennou spolupráci. Dále chci poděkovat uživatelkám domova sociálních služeb ve Skřivanech za spolupráci a možnost zrealizovat projekt. Na závěr bych chtěla poděkovat svým blízkým za jejich vytrvalou psychickou podporu.

Vrabcová, M.: *Projektová výuka výtvarné výchovy s mentálně postiženými na téma „Já“* (Závěrečná práce bakalářského studia), Praha 2012 – Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 45 stran

Anotace

Bakalářská práce zkoumá možnosti projektové metody ve výtvarném umění a její využití u osob s mentálním postižením.

Teoretická část vypovídá o vnímání a typických znacích výtvarného projevu u osob s mentálním postižením. Zaměřuje se také na jejich individuální potřeby a psychologii handicapu. Druhá kapitola se věnuje artefiletice. Obsahuje charakteristiku artefiletiky, její principy a hodnocení. Třetí kapitola pojednává o projektové výuce.

Praktická část je zaměřena na samotný projekt, který má přispívat ke kreativnímu rozvoji, prožitku z výtvarné tvorby, sebevyjádření a komunikačním dovednostem lidí s mentálním postižením. Je zde zaznamenána interpretace vytvořených prací a reflexe.

Annotation

The Bachelor work explores the possibilities of design methods in art and its use at people with mental disabilities.

The theoretical part refers about perception and the typical features of artistic expression for people with mental disabilities. It also focuses on their individual needs and psychology of disability. The second chapter is about artefiletics. It contains characteristics artefiletics, its principles and its evaluation.

The third chapter is about design teaching. The practical part is directed on the project itself, which should be contribute to creative development, the experience of making art, self-expression and the communication skills of people with mental disabilities. There are recorded interpretations of works created and reflection.

Klíčová slova

Mentální postižení, výtvarný projev, artefiletika, projektová řada, výtvarný projekt, tvořivost, komunikace

Keywords

Mental disability, creative expression, artefiletics, project number, art project, creativity, communication

Obsah:

0	ÚVOD	8
1	JEDINCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	10
1.1	CHARAKTERISTIKA JEDINCŮ	10
1.2	KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE	10
1.3	VÝTVARNÝ PROJEV	11
2	ARTEFILETIKA	13
2.1	CHARAKTERISTIKA ARTEFILETIKY	13
2.2	PRINCIPY ARTEFILETIKY	14
2.3	HODNOCENÍ V ARTEFILETICE	16
3	PROJEKTOVÁ VÝUKA	17
3.1	HISTORIE PROJEKTOVÉ VÝUKY	17
3.2	PRINCIPY PROBLÉMOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	17
3.3	VÝTVARNÉ ŘADY, PROJEKTY	18
4	PROJEKT NA TÉMA „JÁ“(PRAKTICKÁ ČÁST)	19
4.1	PROJEKTOVÁ MAPA NA TÉMA „JÁ“	19
4.2	NÁMĚT A CÍL PROJEKTU	20
4.3	CHARAKTERISTIKA SKUPINY A PROSTŘEDÍ.....	20
4.4	VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY	21
5	REALIZACE PROJEKTOVÉ ŘADY	22
5.1	PROJEKTOVÁ ŘADA – OSOBNOST -TĚLO	22
5.1.1	<i>První část výtvarné řady</i>	22
5.1.2	<i>Druhá část výtvarné řady</i>	26
5.1.3	<i>Třetí část výtvarné řady</i>	30
5.1.4	<i>Čtvrtá část výtvarné řady</i>	32
5.1.5	<i>Pátá část výtvarné řady;</i>	35
5.1.6	<i>Šestá část výtvarné řady</i>	38
6	ZÁVĚR	41
7	REJSTŘÍK POUŽITÝCH OBRÁZKŮ	43
8	POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY	44

*„Umění není pouze podstatné jméno,
je i slovesem, které se děje
ku pomoci člověku samému.“*

Jaroslava Šicková – Fabrici

0 Úvod

Téma této práce jsem si zvolila proto, že několik let pracuji v celoročním zařízení pro mentálně postižené dospělé lidi a při práci se nejvíce věnuji výtvarné činnosti. Výtvarná práce s těmito lidmi je velice zajímavá a inspirativní. I mentálně postižení lidé jsou jedinečné osobnosti s individuálními potřebami a zájmy. Připadá mi tedy zbytečně zdůrazňovat, že i jejich výtvarný projev je osobitý a originální, u každého jedince naprosto odlišný. Člověk v nich pokaždé najde nějaký zajímavý moment a vycítí prožitkový přístup k umění.

Když se zamyslím nad jejich potřebou malovat, i ta je u každého jiná. U těch jedinců, kteří mají značné problémy s vyjadřováním je poněkud větší a snad i barvitější. Opravdu je nezbytně nutné posuzovat každého zvlášť. Jedno však zůstává společné všem – radost ze samotné tvorby a viditelného výsledku, který může posloužit k výzdobě dílny či vlastního pokoje.

Ve své práci vycházím z poznatků o vnímání a typických znacích výtvarného projevu těchto osob, o samotných jedincích s mentálním postižením a jejich potřebách, např. potřebě nových prožitků nebo komunikace. Zároveň se zaměřuji na projektovou metodu výuky ve výtvarné pedagogice, která nám může ukázat skryté výtvarné možnosti uživatelů této služby.

Hlavním cílem této práce je vytvořit výtvarný projekt s daným tématem pro menší skupinu jedinců s mentálním postižením. Projekt má být zaměřen na rozvoj kreativity, komunikačních schopností, jemné motoriky a vůle, k zvýšení představitivosti, fantazie, sebeovládání, vyjádření vlastních pocitů, emocí nebo svého vztahu k určitému člověku, skupině, tématu, prostředí nebo věcem. Jednou z možností je zařazení artefietiky, která využívá alternativních výtvarných technik, jež nekladou nároky na výkon a nedávají prostor pro zažití neúspěchu, ale naopak pro radost z tvorby a umožňují pozitivní rozvíjení osobnosti.

Projekt budu částečně realizovat se skupinou jedinců, s kterými běžně pracuji. Bude zajímavé pozorovat, jakou roli hraje projektová metoda v jejich výtvarném projevu, k jakým změnám je dokáže dovést, jak v nich probouzí zájem, jakým způsobem

dokážou komunikovat, spolupracovat apod. Tedy dalším cílem je i zaznamenání reflexe celého procesu, sebereflexe i interpretace vzniklých výtvarných prací.

Text práce se dělí na část teoretickou a praktickou dokumentaci zrealizovaného projektu. Je rozdělen do pěti kapitol.

Teoretická část- je obsažena v prvních třech kapitolách. Pojednává o charakteristice mentálně postižených jedinců, jejich výtvarném projevu a taky se zmiňují o speciální výtvarné výchově a artefietice. Je zde i kapitola, která pojednává o problematice projektové výuky.

Praktická část – je obsažena ve čtvrté a páté kapitole. Seznámí nás s cíli, popisem prostředí a charakteristikou cílové skupiny. Je zde také uvedena částečná realizace výtvarného projektu s ukázkami vzniklých prací.

Chtěla bych touto prací dokázat, že i projektová výuka se může realizovat s mentálně postiženými. A že i tito lidé umí vyjádřit svůj prožitek ve výtvarné tvorbě.

1 Jedinci s mentálním postižením

1.1 Charakteristika jedinců

„Každá lidská bytost má absolutní hodnotu, protože je neopakovatelná...“

T. G. Masaryk

Mentální retardace – stav související s opožděným nebo omezeným vývojem myšlení, charakteristický zejména snížením schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence – tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi. (Josef Slowík, s. 110)

Pojem vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retarde“ (opozdit, zpomalit). Postihuje celou osobnost. V oblasti smyslové percepcce bývá zpomalený a snížený rozsah zrakového vnímání, nedostatečné prostorové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál...). Co se týče myšlení, je příliš konkrétní, není schopno vyšší abstrakce, s nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Z toho plyne nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení a rozhodování. Také v oblasti paměti se vykazují určitá specifika. Postižení si vše nové osvojují pomalu s mnohočetným opakováním. Pokud se něco nového naučí, rychle zapomenou a pamětní stopy si vybavují nepřesně. Převládá spíše mechanická paměť. Pozornost je u mentálně postižených nestálá a snadno se unaví. Po stránce emoční jsou vybaveni menší schopností ovládat se. Citová otevřenost souvisí tak s malou řídící funkcí rozumu. Citová a volní labilita, úzkostnost, impulsivnost je zvýšená ve volních projevech.

1.2 Klasifikace mentální retardace

Dle 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracované světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, rozlišujeme podle výšky inteligenčního kvocientu:

- **Lehká mentální retardace (IQ 50–69)** – většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy

- **Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49)** – v dospělosti potřebují tito jedinci různou míru podpory pro zvládnání života a práce v prostředí běžné společnosti
- **Těžká mentální retardace (IQ 20–34)** – projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory
- **Hluboká mentální retardace (IQ je nižší než 20)** – projevuje se vážným omezením v sebeobsluze, komunikaci a mobilitě
- **Jiná mentální retardace** – tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné, a to pro senzorické nebo somatické poškození
- **Nespecifická mentální retardace** – kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možné zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií

(Josef Slowík, 2007, s. 114)

1.3 Výtvarný projev

„Rogers tvrdí, že všichni lidé jsou potencionálními tvůrci, že je nutné poskytnout jim vhodné podmínky pro uvolnění skrytých možností a tvořivých sil.“

(Zbyněk Zicha 1981, s. 23)

U kreseb mentálně postižených se objevují deformace, které se dotýkají tvaru předmětů. Např. kružnice bývají hrbolaté. Deformace se objevují i v kresbě lidských postav. Vyskytuje se nadměrně velká hlava, chybějí části těla a detaily obličeje jsou primitivně ztvárněny. Nedaří se zobrazovat poměr velikostí ve vztahu k sousedním objektům např. postava je stejně velká jako dům. Nedovedou zkoordinovat činnost motorickou s činností smyslových či myšlenkových pochodů. Některé tvary zobrazují automaticky, stále stejným schématem, figura bývá vyobrazena nejčastěji zepředu.

Výtvarný projev mentálně postižených závisí na stupni defektu. Jedinci s lehkou mentální retardací jsou schopni primitivně zobrazovat události. Jejich zobrazení je

srozumitelné. V jejich výtvarném projevu bývá viditelný egocentrismus (často zobrazují sebe). Se středně těžkým postižením dosahují stupně primitivních obrysových schémat a zčásti dokážou zobrazit události. Oproti těžké mentální retardaci, kdy si často neuvědomují význam pomůcek na kreslení, a nejsou schopni zobrazovat události. Speciální výtvarná výchova by měla vést k překonání jejich zjednodušeného vizuálního vztahu ke světu. U těchto jedinců by měla nadále provázet jejich spontaneitu jejich výtvarného projevu a v případech, kde je tato spontaneita již překonána, překlenout takto vzniklý předěl.

Důležitá je i barva ve výtvarném projevu. Je jakýmsi prostředkem určitého sebevyjádření. Vzdalují se zachycení barev skutečnosti. *„Vztah k barvě uplatňující se obdobně jako u dětí ve spontánních projevech mentálně retardovaných se může promítat do jejich ‚okouzlení‘ barvou samotnou, barvou, která nic neznamena, která se ‚jen‘ líbí a má tedy estetickou hodnotu“.* (Hladílek, Klíma 1997, s. 49)

Barva má také jiné funkce. Hans Jantzen rozlišuje hodnoty barvy na zobrazovací a vlastní.

- **Zobrazovací účinky barev** – které vysvětlují barevnost předmětů a jeho látkovost (tvrdost apod.)
- **Vlastní účinky barvy** – které nabývají výrazu elementární síly barvy – krása, pestrost.

Herbert Read upřesnil Jantzenovo rozlišení a zdůraznil, že hlavní funkcí barvy je její mnohotvárná funkce výrazová, že je nositelem duchovních sdělení a citových stavů a zdrojem radosti a potěšení. Barva je jako základní kámen obrazu, neměl by se tedy výtvarný projev omezovat jen na napodobování barev skutečnosti, ale jedinec by měl být směřován k tomu, aby se učil poznávat výrazové možnosti barev, aby byl schopen utvářet z barev autonomní estetickou skutečnost.

Gotthard Jedlicka zdůrazňuje, aby dokonalost obrazu byla tvořena individuálně podmíněnou rovnováhou zobrazovací a vlastní hodnoty barvy. (Hladílek, Klíma 1997, s. 50)

2 ARTEFILETIKA

2.1 Charakteristika artefiletiky

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání okolí.“

(Slavík, Slavíková, Eliášová 2007, s. 15)

Jedná se o poměrně mladý termín, který v roce 1994 zavedl Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Artefiletika v první části poukazuje na těsný vztah k širším souvislostem umění (latinsky ars, artis = umění). Nezahrnuje do tohoto pojmu pouze významné umělecké projevy, se kterými se setkáváme v galeriích, divadlech a koncertních sálech, ale všechny tvořivé činnosti a jiné jevy v běžném životě. Zahrnuje předměty či aktivity, kterých bychom si mnohdy ani nepovšimnuli, ale i přesto o mnoha věcech vypovídají, a mohou tak člověka pro ledacos nadchnout. (Slavíková, V., Hazuková, H., Slavík, J., 2010, s. 8) Díky této skutečnosti můžeme do uměleckých projevů zařadit i tvořivé činnosti lidí s mentálním postižením, které nemusí být galerijními díly, ale otevírají nám cestu k jejich osobnosti. Druhá část jejího pojmenování „filetický“, která je založena na respektování osobních zkušeností a potřeb žáka a usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním. Artefiletika tak vychází z tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků účastníků a snaží se je zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě ve společnosti. Pokud použijeme artefiletický přístup u jedinců s mentálním postižením, může být nápomocný k rozvoji všech složek osobnosti daného jedince, o který ve speciálně pedagogické péči usilujeme. V praxi musíme pro jedince nejdříve vytvořit podmínky pro tvůrčí činnost bohatou na zážitky a pak zajistit, abychom tuto činnost pedagogicky co nejlépe využili pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity. (Slavíková, V., Hazuková, H., Slavík, J., 2010 s. 8) Artefiletika se věnuje

umění v nejšířším slova smyslu a patří tedy do oboru výchovy uměním. Jedná se o disciplínu edukativní, takže patří i do oblasti pedagogiky.

Artefiletika vychází z arteterapie. Svými principy se blíží k edukačnímu procesu. Jasně hranice nejsou nikde dané. Artefiletika je soustředěna na vzdělávání, výrazovou kultivaci, na rozvoj umělecké tvořivosti, na tzv. pozitivní prevenci (tj. vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů). Cílem výtvarné tvorby je „proměna“ osobnosti – jedinec tvoří proto, aby se zdokonalil. Metody, které se při práci s účastníkem využívají, jsou zaměřené na poznávání prostřednictvím výtvarné (umělecké) výrazové hry propojené s tzv. reflektivním dialogem. Cíle se soustředí na poznávání sebe sama, na rozvíjení sociálních kompetencí prostřednictvím výtvarných prostředků.

2.2 Principy artefiletiky

Artefiletika je metodicky založena na třech opěrných bodech: **výtvarný zážitek**, **výrazová hra** a **reflektivní dialog**.

Zážitek

„Výchovný zážitek není v první řadě prostředkem ke ‚zbavení se‘ nemoci, ale k ‚nabývání, k rozšiřování se‘ ve smyslu poznání.“

(Slavík, 1997, s. 168)

Zážitky jsou základem poznávání a učení, bez jejich přítomnosti bychom nevěděli nic o světě, ani nic o sobě samém, slouží k poznávání a sebepoznávání. V zážitcích člověk poznává, jaký je svět, kdo v něm žije, co se v něm děje a jak spolu navzájem jednotlivé věci souvisí. Poznávací přínos pak záleží na tom, jak si své zážitky budeme pamatovat, jak si je budeme vykládat a co si z nich do budoucna odneseme. Poznávání začíná již tím, že člověk dokáže své zážitky popsat a posoudit.

Člověk své zážitky popisuje jako účastník dané situace, ale přeci jen v jistém nadhledu a odstupu. Zážitek by se tak dal popsat jako „průzor do situace“ – do dění, které je vymezené místem, časem, obsahem. Člověk svým zážitkem nikdy neobsáhne

celou situaci, ale pouze její část – z této pozice se dá zážitek popsat jako výběrová část situace.

„Zážitkem je tedy jen to, co si účastník ze situace vědomě nebo bezděčně pamatuje, může si to později vybavit a nějak se podle toho chovat nebo o tom různými formami vypovědět.“ (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s. 168)

Samotné zážitky nestačí k učení a poznávání, musíme s nimi nadále pracovat a zpracovávat je pomocí paměti a řeči, jen tak se mohou stát součástí našich vědomostí a zkušeností.

Výrazová hra

Základem artefietiky je tvůrčí činnost účastníků, která je zdrojem pro další poznávání. Pod pojmem výrazová hra by se daly zařadit všechny umělecké aktivity, ale i další pomocné aktivity, které se samotnou výtvarnou tvorbou souvisí. Slovo „hra“ je zde pojímáno v symbolickém významu, nejedná se jen o „dětskou“ hru, ale je chápána jako *„symbolická a víceméně soběstačná tvořivá činnost, která je východiskem pro učení a poznávání, ačkoli se ji můžeme věnovat jen pro ni samu, nejen pro nějaký konkrétní a předem daný účel.“* (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s. 174)

Poznatky, které jsou získané prostřednictvím výrazové hry, zanechávají většinou v paměti hlubší stopu než mechanicky naučené věci, pojmy. Výrazová hra dává šanci propojit osobní zkušenost člověka z prožité situace a získané informace. Výuka v artefietickém pojetí má charakter tzv. činnostního učení – poskytuje účastníkům prostor ke konkrétním činnostem, tvorbě vlastních otázek a vlastním úvahám.

Reflexivní dialog

Reflexivní dialog doplňuje a uzavírá výrazovou hru, vrací se zpět k prožitým zážitkům a hledá v nich poznání. Součástí reflexivního dialogu je slovní interpretace vzniklého díla (účastníci hodnotí svoje vlastní dílo, ale i díla ostatních).

Cílem reflexivního dialogu je (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007):

- *Poskytnout účastníkům příležitost k výpovědi o zážitcích a prožitcích, které provázely výrazovou hru*

- *Nacházet co nejvýstižněji slova pro osobně důležité momenty zážitků při výrazové hře*
- *Vyjasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních*
- *Uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi*
- *Řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu hry, na druhé straně se podělit s ostatními o radost ze vzniklého díla*
- *Dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu, uvědomit si jej a naučit se využívat získané poznatky*

2.3 Hodnocení v artefiletice

Hodnocení v artefiletice může být často problémem. Hodnocení ve výtvarné výchově vychází z principu porovnávání – lepší/horší, podobný nebo není podobný atd.

V artefiletice bychom se měli od hodnocení porovnáváním oprostit, hodnocení v artefiletice je obdobné jako hodnocení v arteterapii (ve středu zájmu není estetická hodnota výsledného díla, ale všímáme si jiných znaků a pozorujeme jiné kvality). V praxi využíváme princip tzv. **nehodnotící zpětné vazby** – komentář, ve kterém něco vyzdvihujeme nebo přijímáme, ale nesoudíme.

V artefiletice se využívá systém tzv. **formálního hodnocení** – jedná se o způsob, kdy se sám účastník účastní procesu hodnocení. Formální hodnocení je součástí reflektivního dialogu.

3 PROJEKTOVÁ VÝUKA

3.1 Historie projektové výuky

Metoda výtvarného projektu se začala objevovat ve výtvarné pedagogice v sedmdesátých letech minulého století, ale kořeny má již v pedagogice dvacátých a třicátých let dvacátého století. Snaha pedagogů, zabývajících se výtvarným projektem, vycítila potřebu změnit přístup k žákům tak, aby dokázali vyjádřit své vlastní postoje a názory, více porozuměli světu, uměli v něm nalézat souvislosti a učili se tvořivě myslet a více rozvíjet osobní aktivitu.

Prvními významnými jmény v tomto proudu výtvarné pedagogiky byli Leonid Ochrymčuk, Hana Dvořáková, Igor Zhoř a Karla Cikánová, která neřešila velké celky, ale volila vždy několik nosných výtvarných témat. Pod jejich vedením vznikaly nejdříve výtvarné řady, které se staly základem pro pozdější výtvarné projekty, vyznačující se složitější stavbou. V polovině osmdesátých let již byly sestavovány důsledně promyšlené výtvarné projekty Zdislavou Holomíčkovou, Janem Nevanem, Lenkou Jeřábkovou či Janou Ulrychovou. Výtvarné celky propojovali i Jiří David a Marta Pohnerová ve své duchovní a smyslové koncepci výtvarné výchovy (Roeselová, 1997)

3.2 Principy problémového vyučování

Problémové vyučování se jeví jako velice aktivizující a schopné rozvíjet své téma do několika celků, tedy do jednotlivých fází určitého projektového přístupu. *Problémové vyučování vhodnými podněty probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si otázky nové.* (Roeselová 1997, s. 25) Je to také proces, kde probíhá komunikace mezi účastníky výtvarného procesu na různých úrovních, dotýkají se každého jednotlivého žáka.

Pokud se chceme pohybovat v rovině jedinců s mentálním postižením, můžeme také mluvit o výtvarném projektu, který nás dovádí k těm nejzákladnějším podstatám, kterými jsou prožitky jak vizuální, citové nebo i duchovní. Prožitek prolíná téměř do

všech činností, ale projektovým přístupem lze dojít k prožitku mnohem intenzivnějším než při běžné výtvarné činnosti. A protože tito jedinci mají narušenou paměťovou složku, je důležité opětovné prožívání.

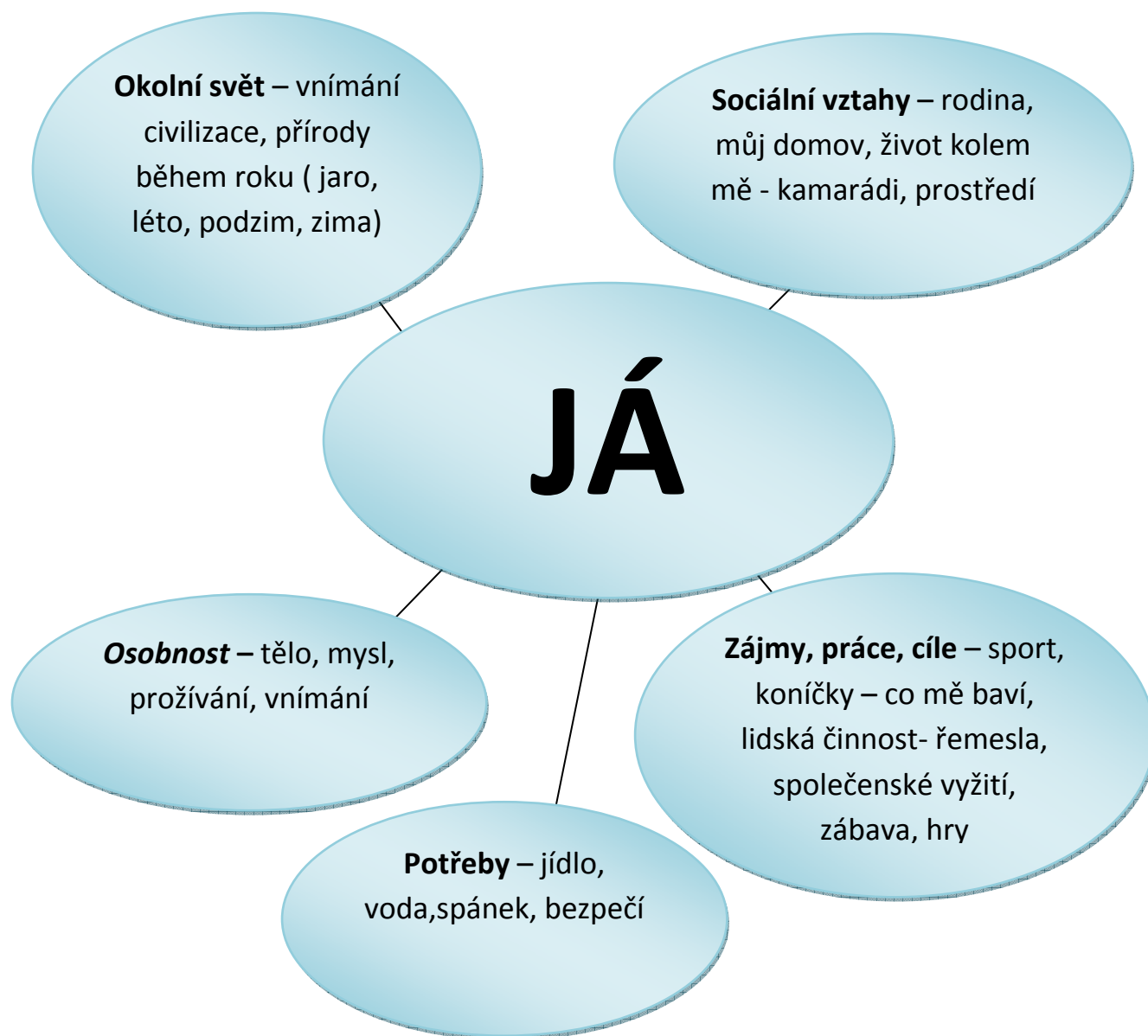
3.3 Výtvarné řady, projekty

Výtvarně projektová výuka vychází z promyšlené skladby navazujících úloh. Některá zřetězení výtvarných prací vytvářejí jednoduché celky – výtvarné řady, jiná mají stavbu složitou – výtvarné projekty. (Roeselová 1997, s. 30) Výtvarné řady jsou krátké útvary, které na sebe logicky navazují. Rozvíjejí např. námět, výchovný problém. Důležité je také zvolení vhodné výtvarné techniky. Pokud žáka necháme samostatně si zvolit techniku, tím se učí co neoriginálněji vyjádřit své vlastní myšlenky a respektuje osobnostní vazby k materiálům a k nástrojům. Výtvarný projekt má závažnější myšlenkový obsah se složitým schématem úloh a téma se snaží vyjádřit pohledy z několika stran.

Velkým přínosem projektové výuky je nejen motivační stimul, který zvyšuje sebedůvěru žáků, ale také změnu myšlení, která vede k mnohostrannému chápání světa. Výtvarná výchova dokáže velmi dobře přesahovat své hranice do jiných školních předmětů i do běžných životních situací, a tak je vhodné směřovat žáka do světa zajímavostí právě výtvarným projektem, který nám nejlépe poskytuje možnosti aktivizace žáka a komplexního tvořivého přístupu k problému.

4 PROJEKT NA TÉMA „JÁ“(PRAKTICKÁ ČÁST)

4.1 Projektová mapa na téma „Já“



1. Obrázek Projektové mapy

4.2 Námět a cíl projektu

Každý člověk je jedinečný, je osobnost. Nezáleží, jestli je rozdílné barvy pleti, starý, nemocný nebo handicapovaný. Každý si uvědomuje vlastní identitu, vlastní „já“. U mentálně postižených je to trochu jiné. Protože jejich rozumová složka je omezená, obtížněji se dokážou zamýšlet sami nad sebou a nad spojitostí s okolním světem. Tímto projektem bych je chtěla dovést a napomoci jim k zamyšlení se nad sebou samým a snažit se vyobrazit něco typicky sobě vlastního a především, aby šlo o individualizaci každého zapojeného jedince. Proto jsem zvolila téma „já“, které jsem uchopila z několika pohledů (obr. 1). Chtěla jsem také zkusit jinou metodu činností než běžnou výtvarnou aktivitu, činnost, kde se účastníci projektu zamýšlejí nad tématem, rozvíjejí kreativitu, fantazii, představivost a mohou vyjádřit své pocity. Tedy jedním z cílů této projektové metody je **tvořivost**, která je důležitým prvkem těchto lidí a aktivizuje pasivní schopnosti. *Za tvořivý čin bývá považováno to, co vychází z nás samých a neřídí se žádnými – „direktivami“.* (Uždil 1974, s. 218). Typickým průvodcem tvořivosti je představivost a **sebevyjádření**. Což je další cíl. Docílit toho, aby si každý našel vlastní vztah k námětu a snažil se vyřešit výtvarný problém a vyjádřit své **pocity a postoje** výtvarným jazykem, jazykem barev a tvarů a nechyběl **prožitek** z výtvarné činnosti. Projekt jsem se snažila vytvořit s ohledem na požadavky a přístup k těmto lidem.

4.3 Charakteristika skupiny a prostředí

Výtvarné činnosti se věnují s uživateli v době volno časových aktivit. Cílovou skupinou jsou dvě uživatelky s lehkou mentální retardací – Květa a Alena a jedna se středně těžkou mentální retardací - Zdena. Jsou to dospělé ženy, které trvale žijí v našem zařízení od dětství. Jejich věkové rozpětí je od 30 do 55 let. Pravidelně se věnují výtvarným aktivitám, jsou zvyklé pracovat s různými výtvarnými technikami a rády poznávají nové věci. V takové skupině je vhodné využít i speciální pomůcky jako např. trojhranné tužky a pastelky. Protože každému jedinci vyhovuje jiné tempo, jiný materiál, musela jsem akceptovat individuální přístup při práci. Proto jsem pro práci zvolila skupinu tří osob.

Prostředí, kde jsme pracovaly, je keramicko-výtvarná dílna. Dílna má dostatečně velké pracovní plochy s mikroklimatickými podmínkami. Při realizaci výtvarné řady jsem zvolila i činnosti s keramickou hlínou. Tato dílna samozřejmě obsahuje všechny náležitosti, které jsou spojené s prací s tímto materiálem.

4.4 Vyjadřovací prostředky

Využila jsem různých technik od nejjednodušších otisků až po složitější techniky. Zvláště u otisků jsem se inspirovala výtvarnicí Adrienou Šimotovou, která tvoří prostřednictvím otisků částí těl (např. ruce, tváře a jiné části těla), frotážuje lidské tělo stejně jako i neživé předměty. *Frotáž – tiskový postup spočívající na přiložení papíru na jakoukoli reliéfně strukturovanou předlohu a jeho přetírání tužkou, grafitem, křídou apod.* (Baleka, 1997, s. 108) Snaží se vše vyjádřit s naprostou bezprostředností. Což je hodně typické pro mentálně postižené jedince.

Dalšími technikami byla malba, kresba, koláž a modelovací práce s keramickou hlínou. Techniky u lidí s mentálním postižením, které probíhají hmatově, znamenají pro ně silný emotivní zážitek. V hlíně mohou najít tvar i výraz pro bezmocnost nebo neschopnost dorozumět se, se svým okolím. A protože je jejich představivost omezená, mohou vyjádřit své myšlenky trojrozměrně.

Vložila jsem do konceptu projektu také aktivity skupinové, jelikož vidím spolupráci jako důležitý prvek v procesu socializace. Navíc při každé spolupráci dochází ke komunikaci. Atmosféra společných prací byla úžasná, s kladným emočním naladěním, plná porozumění a obohacení.

5 REALIZACE PROJEKTOVÉ ŘADY

5.1 Projektová řada – osobnost -tělo

- Téma – naše ruce
- Výchovný a vzdělávací záměr – seznámit účastníky projektu s lidským tělem (jeho částmi - ruce), zabývat se rukama, jejími otisky, gesty, pozorovat ruce při činnostech, pracovat s vlastním tělem, objevovat sám sebe, rozvíjet asociační myšlení
- Časové rozložení – 4 měsíce

Nejprve jsme si objasnily, proč právě ruce mají být středem výtvarného zájmu. Ruka je náš nejdůležitější nástroj, který používáme zcela automaticky každý den, a ani si neuvědomujeme, jak je dokonalý. Ruce jsou symbolem mnohostranné lidské činnosti. Proto téměř u každé činnosti, kterou děláme, musejí být. Ukázaly jsme si to i prakticky. Stačilo svázat ruce k sobě a představit si, že je nemáme. Už za okamžik bychom musely někoho poprosit, aby nám třeba jen podal sklenici s vodou nebo otevřel dveře. Bylo třeba se zamyslet, jak jsou ruce důležité a potřebné.

Nezapomeňme i na obyčejný dotek. Dotýkáním komunikujeme a ověřujeme si totožnost sebe samých. *„Dotek se nikdy nemůže zopakovat“ a právě v otisku – záznamu doteku – může být obsaženo to podstatné jedinečného emocionálního zážitku z pojímavého momentu nezávazné komunikace, jenž mohl být i vzácnou, leč krátkou chvílí souznění, ať už mezi dvěma bytostmi (umělkyní a zobrazovaným) či mezi duší a tělem samotné autorky.* (Šimotová, Brunclík, 2006, s. 263).

Taky jsme si ukázaly „jiné ruce“, které jsou velice podobné těm lidským. Jsou to ruce opice. Pozorovaly jsme na obrázcích jejich rozlišné a podobné znaky. Sledovaly jsme, jak opice ruce používají např. při držení různých předmětů, nástrojů a s tím související pohyby.

5.1.1 První část výtvarné řady

Námět: Moje otisky – můj vzkaz

Výtvarný úkol nebo řešený problém: zaznamenat svoje otisky rukou na libovolný formát papíru jako vzkaz s doplněnou kresbou nebo podpisem, kterou můžeme vnímat jako zanechanou zprávu

Druh výtvarné činnosti: otisky, doplňující technika – kresba

Technické realizační prostředky: libovolný formát papíru, temperové barvy, keramická hlína, tuš

Zpočátku s účastníky projektu proběhl rozhovor s ukázkou pravěkých jeskyní, kde nacházíme otisky rukou našich předků, které mohou představovat jejich první podpisy nebo vzkazy. Chtěla jsem na toto téma navázat, že i ony mají právo jako každý člověk zanechat svůj otisk, vzkaz. Nejprve realizovaly otisk za pomoci temperových barev, které si naředily na vhodnou konzistenci, kterou si pak natřely houbičkou na ruku. Každá si zvolila barvu dle své nálady nebo oblíbenosti.



2. Otisky rukou se symbolem, Květa (31 let)

Květa zvolila barvu červenou (obr. 2) , která je podle Luscherovy koncepce výrazem vitální síly a aktivity. S tím také souvisí dokreslený symbol boty, který podle ní značí, že ráda cestuje, sportuje, jezdí na výlety a k tomu potřebuje boty. Pracovala velmi pečlivě, snažila se, aby měla otisk ruky v různých polohách - s prsty u sebe i roztaženými. Otisky i rovnoměrně umístila po ploše papíru.



3. Otisky rukou se symbolem, Zdena (43 let)

Zdena má problémy s jemnou motorikou. Trvalo jí trochu déle, než si natřela barvou ruku. Z počátku práce byla nejistá a napjatá. Po prvním otisku se jí tato činnost zalíbila a pak za krátký okamžik několikrát otiskla svoji levou ruku (obr. 3). Proto se někde i její otisky překrývají. Na konci práce se cítila uvolněně a usmívala se. Jako svůj vzkaz napsala tuší své jméno.



4. Otisky rukou se symboly, Alena (55 let)

Alena si zvolila na otisk barvu červenou, protože se jí nejvíce líbila. Houbičkou si natřela pravou ruku a chvíli přemýšlela, kam má na plochu papíru otisk umístit. Nakonec se rozhodla otisknout ruku třikrát vedle sebe (obr. 4). Do dolní části přikreslila a napsala, co jí je v jejím životě blízké, co má ráda. V jejím případě jsou to květiny a

živočichové. Jako zástupný symbol živočicha znázornila motýla, který má určitě souvislost s květinou. Pod otiskem mě zaujala věta, kterou tam Alena napsala „Moje ruka - to jsem já“. Jistě to svědčí o tom, že přemýšlela nad tématem, svojí identitou a svůj otisk ruky vnímá jako část sebe.

Také si vyzkoušely svoji ruku otisknout jiným způsobem, a to do keramické hlíny. Tato doteková stimulace usnadňuje konkrétní tělesné vnímání a posilňuje propojení vizuálně-motorické koordinace. Před samotnou prací dostaly hroudu hlíny, kterou si musely nejprve krátce zpracovat na vhodnou konzistenci, a po té vyválet na plát.



5. Otisk ruky v keramické hlíně, Květa (31 let)

Květa pracovala samostatně. Má bohaté zkušenosti s keramickou hlínou a její činností. Pečlivě vyválela plát hlíny a otiskla svoji levou ruku (obr. 5). Ruku zatlačila silou do hlíny, protože chtěla, aby její otisk byl dokonalý.



6. Ruce Aleny (55 let) a Zdeny (43 let) při tvorbě otisků



7. Výsledné otisky rukou Aleny a Zdeny v keramické hlíně

Alena se Zdenou pracovaly společně (obr. 6). Komunikace začala probíhat okamžitě. Protože je Alena manuálně zručnější, vyválela plát hlíny ona. Pak bylo zajímavé pozorovat vymezení prostoru pro otisk ruky u každé účastnice. Jednalo se zde i o toleranci ve smyslu nezasahovat do otisku druhého. Vznikla zajímavá deska reliéfu dvou rozdílných rukou (obr. 7). Spolupráce i komunikace obou účastnic probíhala klidně.

5.1.2 Druhá část výtvarné řady

Námět: Stopy povrchu těla

Výtvarný úkol nebo řešený problém: zaznamenat otisk ruky a celé paže frotáží přes hedvábný papír

Druh výtvarné činnosti: frotáž

Technické realizační prostředky: hedvábný papír, pigmentové barvivo – křída

Tato technika, kterou jsem použila, byla pro účastnice zcela nová. Nejprve jsem vysvětlila postup práce. Hedvábný papír si každá účastnice přiložila na levou ruku. Prsty na pravé ruce si namočila do nadrobené suché křídly a přetírala hedvábný papír, který měla přiložený na levé ruce. Každá pracovala jednotlivě. Bylo to pro ně celkem náročné z hlediska detailnosti přetírání každého článku prstu. O to zajímavější a překvapivější byl výsledek činnosti (obr. 8, 9 a 10).



8. Frotáž ruky, Květa (31 let)



9. Frotáž ruky, Zdena (43 let)



10. Frotáž ruky, Alena (55let)

Ve skupinové práci jsme vyzkoušely i frotáž celé ruky s paží. Tato činnost byla pro ně náročná, proto jsem zvolila práci ve skupině. Probíhala zde vzájemná spolupráce, akceptace a komunikace. Květa s Alenou společně vytvořily frotáž paže s celou rukou Zdeny v různých polohách (obr. 11 a 12).



11. Frotáž větší části paže, první ukázka společné práce



12. Frotáž větší části paže, druhá ukázka společné práce

Reflexe

V těchto dvou výtvarných řadách byly použity různé techniky, kde bylo úkolem zobrazit otisk ruky. Technika natření ruky barvou a po té její otisk na papír byla pro účastnice projektu známá a technicky nenáročná. Ale se zobrazením své zprávy, kterou by zde zanechaly, měly potíže. Proto během výtvarného tvoření jsem se je neustále snažila motivovat, aby své vyjádření toho, co je pro každou ve svém životě důležité nebo co mají rády, bylo věrohodné. Otisk, který si vyzkoušely do keramické hlíny, byl trochu jiný, i když celý postup stejný jako otisk s barvou. Zde se ruka zabořila do silnějšího plátu hlíny, a tak jsme zde mohly pozorovat reliéf otisku ruky. Dokonce otisk Květy byl tak důkladný, že jsme mohly zhotovit sádrový odlitek a pozorovat ruku v trojrozměrném podání. S frotáží jsem je musela seznámit důkladněji. Nikdy jsme tuto techniku nepoužívaly. Proto možná byla pro ně nejzajímavější a nejvíce je zaujala. Za pomoci tenkého papíru a suché křídly mohly zaznamenat část svého těla – ruky. Pomocí doteků si ověřily totožnost sebe samých. Při skupinové práci jim vzájemné dotyky fyzicky nevadily, ale pocit z cizího doteku byl obzvláště u Zdeny smíšený. Zpočátku při

frotáži paže ruky u ní převládala nervozita a napětí, ale po chvíli jako by to vše opadlo a Zdena se usmívala.

V závěru každé řady proběhl i reflektivní dialog. Zpočátku jsem se snažila jen jednoduchými motivačními otázkami vést komunikaci. Nejprve byly odpovědi na otázky jen „ano“ nebo „ne“. Po chvíli se rozvinula i vzájemná komunikace mezi účastnicemi a jejich pracemi. Snažila jsem se, aby co nejdůležitěji popsaly své pocity při výtvarné činnosti. Vyjádření pocitů bylo nejvíce zjevné u Aleny, která se neustále usmívala a byla pozitivně naladěná. Také jsme si vzájemně povídaly, jak se při práci cítily, co bylo pro ně příjemné a co ne. Došlo i na myšlenku uvědomění si toho, že každá ruka je identicky jiná.

5.1.3 Třetí část výtvarné řady

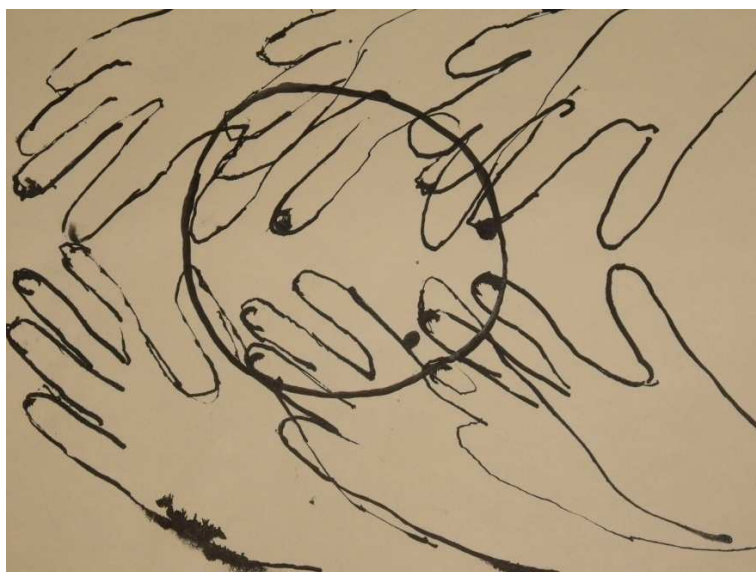
Námět: Hádej, co jsem dělala - pohyb paže ruky

Výtvarný úkol nebo řešený problém: zaznamenat pohyb paže ruky při činnosti

Druh výtvarné činnosti: kresba tuší

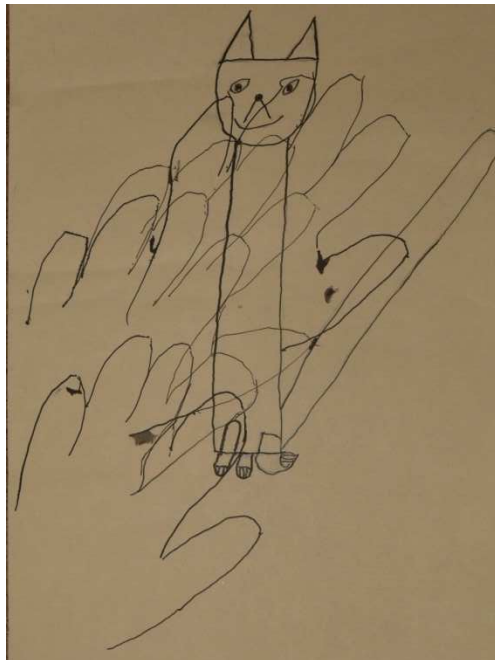
Technické realizační prostředky: libovolný formát papíru, tuš

Než jsme začaly realizovat tuto část výtvarné řady, tak jsme si vyzkoušely pohyby rukou při různých činnostech. Také jsme si společně zahrály prstové hry s provázkem, kdy jedna druhé přebírala provázek různě obtočený na rukou a sehrály i hru: U koho je zlatý prsten. Pozorovaly jsme, jak se ruce s jednotlivými prsty chovají. Poté si každá účastnice projektu vybrala pohyb, který se snažila vyjádřit způsobem, že si nejprve znázornila, pro lepší představivost pohybu, danou věc, která s pohybem souvisí. Kresba vznikla postupným posouváním modelu – levé ruky – po papíře od první do poslední fáze jejího pohybu.



13. Kresba tuší – ruce chytající míč, Květa (31 let)

Květa si zvolila znázornit pohyb ruky při chytání míče (obr. 13). Tento pohyb si zvolila, protože ho často realizuje – účastní se turnajů v přehazované. Nebylo pro ni těžké použít i pravou ruku jako model a obkreslit ji rukou levou.



14. Kresba tuší – ruce hladící, Alena (55 let)

Alena znázornila pohyb – hlazení (obr. 14). Zpočátku práce sledovala ostatní. Představa, jak pohyb znázornit, nebyla pro ni jednoduchá. Teprve, když si zobrazila

pomocný bod, v tomto případě kočku, tak daný pohyb postupným posouváním levé ruky znázornila.



15. Kresba tuší – prsty při počítání, Zdena (43 let)

Zdena si vyzkoušela znázornit pohyb ruky při počítání od nuly do čtyř (obr. 15). Možná si vybrala tento pohyb záměrně, protože nyní navštěvuje kurz celoživotního vzdělávání, kde si opakuje své dosavadní znalosti v oblasti trivia a při počítání používá své prsty jako pomůcku.

Reflexe

Na závěr v reflektivním dialogu byl vytvořen prostor pro komunikaci mezi autory prací. Odpověděly jsme si na otázku námětu – Hádej, co jsem dělala. Vzájemně si poznávaly pohyby při dané činnosti. Docházelo při tom i k dialogům o dalších pohybech, které účastnice navrhovaly ke ztvárnění. Dobře si zapamatovaly, co se jim při práci líbilo. Při vlastní výtvarné činnosti chtěly komunikovat a komentovat činnosti.

5.1.4 Čtvrtá část výtvarné řady

Námět: Ruka, gesto, ruce

Výtvarný úkol nebo řešený problém: vymodelovat svoji ruku, co nám gesto říká

Druh výtvarné činnosti: modelování

Technické realizační prostředky: hrouda keramické hlíny, různá dřívka potřebná k úpravě povrchu hlíny, miska s troškou vody ke zvlhčení rukou

Nejprve jsme si společně položily otázku - Umí ruka mluvit? Pak jsme si předvedly, co gesty sdělujeme. Např. co říká vztyčený ukazováček – „Dej pozor!“, prst na ústech – „Buď tiše!“ nebo podání ruky – „Vítám tě!“. Před samotným modelováním z keramické hlíny si také účastnice zkusily provést jednoduchá cvičení na různé možnosti manipulace s hlínou – bouchám, dělám hmatku, strkám prsty do hlíny a drásám. Vyvály si pláty hlíny. Potom prsty nebo celou dlaní ruky, prováděly manipulaci do hlíny. Vzniklo tak několik různých kachlí (obr. 16, 17, 18 a 19).



16. Kachle z keramické hlíny vzniklá strkáním



17. Kachle z keramické hlíny vzniklá boucháním



18. Kachle z keramické hlíny vzniklá drásáním



19. Kachle z keramické hlíny vzniklá děláním hmatky

Po té si každá vzala kus klíny a tvarovala ruku při různých pohybech či gestech. Modelovaly svoji ruku.



20. Gesto rukou z keramické hlíny, Květa (31 let)

Květa se ujala práce velice odborně. Má bohaté zkušenosti při modelování s keramickou hlínou. Nejprve si vymodelovala ruku s nataženými prsty a pak ji upravila do gesta se vztyčeným ukazovákem (obr. 20). Podle ní její vztyčený ukazovák naznačuje nějaký směr cesty za vysněným cílem. Také se snažila zachytit proporce i detaily ruky (např. nehtové lůžko).



21. Gesto rukou z keramické hlíny, Zdena (43 let)

Zdena pracovala tak, že nejprve vytvořila dlaň ruky a jednotlivé prsty přilepila k dlani (obr. 21). Ruka má znázorňovat gesto prosby nastavené dlaně. Před počátkem práce ruku dlouze pozorovala, ale znázornit ji v trojrozměrném podání nebylo pro ni náročné.

Reflexe

Při reflektivním dialogu jsem se účastnic zeptala na pocity, ze samotné práce, a hlavně z doteku s keramickou hlínou, protože tato samotná technika, která je orientována tělesně, je pro tyto lidi vhodná. Prostřednictvím doteků si vybudovávají uvědomění svého těla. Také se rozvíjí jemná motorika a svoboda při práci. Vše se z odpovědí potvrdilo. Pocity byly libé a i já jsem pozorovala celkové zklidnění účastnic. Otevřela jsem také komunikaci na téma zobrazení gesta ruky. Zajímalo mě, co mělo symbolické gesto znázornit. Květa vztyčeným ukazovákem hledá cestu ke své rodině, která je daleko. Ráda by ji chtěla alespoň častěji navštěvovat. Zdena znázornila nastavenou dlaň. Prosí tak o přátelství. Je introvert s komunikačním handicapem a je pro ni obtížné se seznamovat. Mohly si tak uvědomit, že i přes trojrozměrné vyjádření mohou prezentovat svá přání a cíle.

5.1.5 Pátá část výtvarné řady;

Námět: Proměny ruky

Výtvarný úkol nebo řešený problém: ruka doplněná symbolickým prvkem a barevností

Druh výtvarné činnosti: koláž s malbou, modelování

Technické realizační prostředky: libovolný formát papíru, nůžky, lepidlo, temperové barvy, keramická hlína, špejle a nožík k úpravě povrchu hlíny, miska s vodou, tuš

Před samotnou prací si nejprve účastnice obkreslily siluetu ruky, kterou pak vystřihly. Ruku jsme otáčely do různých pozic a fantazijními představami vymýšlely, co nám ruka připomíná. Nastínily jsme si např. ve vyprávění příběhu draka, který má několik hlav nebo obrovskou chobotnici s chapadly, které mohou připomínat prsty.



22. Koláž s malbou a modelování z keramické hlíny – Strom života, Květa (31 let)

Květa se rozhodla znázornit ruku v symbolickém pojetí jako strom života. Svoji vystřiženou ruku nalepila na libovolně zvolený formát papíru a temperovými barvami a tuší dokreslila plodící strom života s živočichy, kteří patří do přírody (obr. 22 vlevo). V podobném rázu vymodelovala i keramický strom života (obr. 22 vpravo). Na vyválený plát hlíny obkreslila svoji ruku, která znázorňuje strom a na něj jako symbol života umístila slunce se zpívajícími ptáčky.



23. Koláž s malbou - Květina, Zdena (43 let)

Zdena znázornila svoji ruku v symbolickém pojetí jako květinu (obr. 23). Zpočátku nebyla její představivost jasná. Představa a fantazie je u těchto lidí značně omezená.

Nakonec se inspirovala květem, kterého si všimla v pracovně. Nejprve nalepila svoji ruku, kterou vystříhla, na libovolný formát papíru a temperovými barvami a tuší vše dokreslila.



24. Koláž s malbou - Kočka, Alena (55 let)

Alena v symbolickém pojetí ruky znázornila kočku na rozkvetlé louce (obr. 24). Má velice ráda přírodu i zvířata, proto i svoji představu vložila do zvířete. Po zadání úkolu se hned dala do práce. Pracovala s úsměvem a nasazením.



25. Koláž s malbou – Slunce, výsledek společné práce

Reflexe

Na závěr celé řady proběhl reflektivní dialog, do kterého se komunikativně zapojily všechny účastnice. Opět jsem se jich ptala jednoduchými otázkami, co se jim nejvíce líbilo na práci. Stručně dokázaly popsat svoje pocity, ale i úskalí, které bylo zjevné hlavně ve fantazijní představě. Při práci byly pozitivně naladěny. Pro srovnání všech prací - do proměny ruky se snažily vložit něco živého. Ať už se jednalo o zvíře nebo rostlinu. Průběh a výsledek práce byly pro mě jistým sdělením o prožívání každé účastnice. Každý člověk se může subjektivně projevit jak v obsahové stránce (co si vybral k zobrazení), tak i v barevnosti (výběr barev).

Námět je zaujal na tolik, že společnou prací vytvořily slunce s paprsky (obr. 25). Musely řešit společný problém. Projevovaly se zde i role ve skupině a hlavní organizátoři. Spolupráce i komunikace byla úžasná.

5.1.6 Šestá část výtvarné řady

Námět: Bludiště

Výtvarný úkol nebo řešený problém: pozorování rýhování ruky (palec, dlaň), volná hra s linkou

Druh výtvarné činnosti: kresba tuší

Technické realizační prostředky: libovolný formát papíru, tuš, lupa

Na závěr celého tématu „naše ruce“ v projektové řadě „osobnost“ jsem zvolila asi nejsložitější část projektu, a to detailní pozorování rýhování lidské ruky. Pozorovaly jsme drobné linie na konečcích prstů a dlaně ruky. Pro detailnost jsme použily lupu. Také jsem jim zdůraznila, že po celý život se tyto linie nemění a neexistují dva lidé, kteří by je měli shodné. Vysvětlila jsem jim, že křivky rýhování lze zjednodušeně rozdělit na vzor obloukový, smyčka vlevo, smyčka vpravo a spirála.



26. Kresba tuší – rýhování lidské ruky, Květa (31 let)

Květa si nejprve otiskla svůj palec na papír. Pozorovala linie na otisku. Srovnávala i otisk palce se sledováním linií pod lupou. Pak se dala do kresby. Nejprve obkreslila svoji ruku a znázornila rýhování dlaně své ruky (obr. 26 vlevo). Poté začala s detailní prací – kresbou prstů (obr. 26 vpravo). Kreslila od středu oblouky, smyčky, spirály.



27. Kresba tuší – rýhování lidské ruky, Alena (55 let)

Alena si otiskla ruku a do dlaně kresbou znázornila členění své dlaně (obr. 27 vlevo). Vedle pak ještě obkreslila siluetu ruky s rýhováním dlaně a prstů. Na detailním rýhování (obr. 27 vpravo) se snažila kreslit linie obloukovitého tvaru, které jsou deformované a i jejich spoje jsou mimo. Tento projev je typický u lidí s mentálním postižením.

Reflexe

Na závěr proběhl reflektivní dialog. Ptala jsem se jednoduchými otázkami, jak se cítili při práci, co je upoutalo, kde bylo úskalí. Z rozhovoru vyplynulo, že bylo pro ně zajímavé sledovat rýhování ruky pod lupou. Pak přenést paměťovou stopu, kterou si uchovaly z detailního pozorování, kresbou na papír. Také si zapamatovaly poznatek, že linie prstu ruky, má každý člověk jiný, a tím je i identický.

Shrnutí úvah o lidských rukách

„Poetické vyjádření R. M. Rilka, básníka, který provázel francouzského sochaře Augusta Rodina (1840-1917). Rilke charakterizoval plastiky rukou vytvořené Rodinem takto: „Jsou v díle Rodinově ruce, samotné, malé ruce, které žijí, ačkoliv nenáleží k žádnému tělu. Ruce, jež se vztyčují rozdrážděně a výhruzně, ruce, jejichž pět rozježených prstů se zdá štěkat jako pět krků pekelného psa... Ruce jsou již složitým útvarem, jsou deltou...““.

(Cikánová, 1992, s. 54)

6 Závěr

„Pravěký člověk se před třiceti tisíci lety neodlišil od zvířat dorozumíváním (komunikují přece i delfíni), ani používáním nástroje (což umí např. i šimpanz), ale zcela jistě se odlišil tím, že začal kreslit znaky a obrazy v jeskyních. Kreslil snad proto, aby se méně bál, aby pochopil, identifikoval a vyložil sám sebe, aby mu byla všemocná příroda nakloněna.“ (Cikánová, 1992, s. 7) Výtvarný projev může napodobit svět, tak jak je viděn, ale my se ho snažíme zobrazit pochopením a prožíváním člověka.

Smyslem celého projektu nebyl jen vlastní výtvarný projev, ale prohloubení představ o daném tématu, jež mělo účastníky zavést k vnitřní výpovědi o sobě samém. Řetězením jednotlivých řad je vedlo k pochopení podstaty věci daného úkolu. Celý projekt nás dovedl i ke konkrétním výsledkům, na jehož základě účastnice získaly nejen poznatky, zkušenosti nebo dovednosti, ale vedl je i k sebevyjádření. V průběhu celého řešení projektu se uplatňovalo sociální učení – společná komunikace, sociální role, ale také utváření volných a mravních vlastností a charakteru. Rozvíjela se tvořivá činnost, která otevírala nová zážitková pole a tím i učila spolupráci. Prostřednictvím kresby mohly vyjádřit své pocity i myšlenky. To je obzvláště důležité u lidí s mentálním postižením a komunikačním handicapem. Dokázaly i nevědomě vyjádřit své cíle a hodnoty.

V celé realizaci projektu byla důležitá i motivace ke každé části výtvarné řady před samotnou aktivizující činností. Mohly tak získat větší zájem o danou činnost, která je upoutala nejen po stránce poznávací, ale i citové.

Mentálně postižení nechápu události ve svém životě rozumem, ale jsou schopni chápat svět kolem sebe srdcem, emocemi. Jejich defekt se nedá odstranit, ale dá se výrazně ovlivnit správným působením. K tomu napomáhají umělecké aktivity. Jejich výrazová hodnota „umění“ je velice silná. Každý dotek umění v nich zanechává stopy a věřím tomu, že projektová metoda ještě intenzivnější.

Touto realizací projektu se i mně samotné změnil pohled na výtvarné vyjadřování u lidí s mentálním postižením i na uchopení výtvarného problému z více pohledů stran. Při samotné realizaci jednotlivých řad jsem sledovala prožitky každé účastnice, jejich

projevy radosti, ale někdy i rozpačitosti. Výsledkem výtvarné práce dokázaly ze sebe vyjádřit své cíle, představy. Protože pracuji s těmito lidmi již jedenáct let, jsem přesvědčena, že verbální komunikací by toto vyjádření bylo pro ně obtížné. Proto budu i nadále pokračovat v projektové výuce výtvarné výchovy.

Závěrem bych chtěla říci, že projektová metoda se dá úspěšně realizovat s mentálně postiženými a dokážou vyjádřit svůj prožitek z výtvarné tvorby.

7 Rejstřík použitých obrázků

1. Obrázek Projektové mapy	19
2. Otisky rukou se symbolem, Květa (31 let).....	23
3. Otisky rukou se symbolem, Zdena (43 let)	24
4. Otisky rukou se symboly, Alena (55 let).....	24
5. Otisk ruky v keramické hlíně, Květa (31 let)	25
6. Ruce Aleny (55 let) a Zdeny (43 let) při tvorbě otisků	26
7. Výsledné otisky rukou Aleny a Zdeny v keramické hlíně	26
8. Frotáž ruky, Květa (31 let)	27
9. Frotáž ruky, Zdena (43 let).....	27
10. Frotáž ruky, Alena (55let).....	28
11. Frotáž větší části paže, první ukázka společné práce.....	28
12. Frotáž větší části paže, druhá ukázka společné práce	29
13. Kresba tuší – ruce chytající míč, Květa (31 let)	31
14. Kresba tuší – ruce hladící, Alena (55 let)	31
15. Kresba tuší – prsty při počítání, Zdena (43 let)	32
16. Kachle z keramické hlíny vzniklá strkáním.....	33
17. Kachle z keramické hlíny vzniklá boucháním.....	33
18. Kachle z keramické hlíny vzniklá drásáním	33
19. Kachle z keramické hlíny vzniklá děláním hmatky.....	33
20. Gesto rukou z keramické hlíny, Květa (31 let).....	34
21. Gesto rukou z keramické hlíny, Zdena (43 let)	34
22. Koláž s malbou a modelování z keramické hlíny – Strom života, Květa (31 let).....	36
23. Koláž s malbou - Květina, Zdena (43 let).....	36
24. Koláž s malbou - Kočka, Alena (55 let)	37
25. Koláž s malbou – Slunce, výsledek společné práce.....	37
26. Kresba tuší – rýhování lidské ruky, Květa (31 let)	39
27. Kresba tuší – rýhování lidské ruky, Alena (55 let).....	39

8 Použitá literatura a prameny

BALEKA, J. *Výtvarné umění, výkladový slovník*. Praha: Academia, 1997. 429 s. ISBN 80 – 200- 0609 – 5.

CIKÁNOVÁ, K. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992. 125 s. ISBN 80 – 85277– 79 – 4

HLADÍLEK, M., KLÍMA, A., *Příspěvky k problematice speciální výtvarné výchovy – arteterapie mentálně retardovaných*. Pelhřimov: SPMP, 1997. 69 s.

PIPEKOVÁ, J. A KOL. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80 – 85931– 65 – 6.

PRŮCHA , Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. 195 s. ISBN 80 - 902267-4-4.

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefiletiky. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra, 2010. 167 s. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 160 s. ISBN 978 – 80 – 247- 1733-3

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIMOTOVÁ, A., BRUNCLÍK, P. *Retrospektiva 1959 – 2005*. Vydalo Muzeum umění Olomouc ve spolupráci s Národní galerií Praha a Galerií Pecka, 2006. 385 s.

ŠPINAR, Z. *Kniha o pravěku*. 2.vyd. Praha: Albatros, 1988. 252 s. ISBN: neuvedeno

ZICHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy. Skriptum pro posluchače Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1981.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 314 s. ISBN neuvedeno